

Silvia Duschatzky

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO

silviadu@fibertel.com.ar

Veo veo... ¿Qué ves? Percepciones más allá (o más acá) de la violencia

*“I spy, I spy with my little eye”. Perceptions Beyond (or Within)
Violence*

*Eu vejo, eu vejo... O que você vê? Percepções mais além (ou mais
perto) da violência.*

Artículo de reflexión: recibido 01/11/12 y aprobado 01/03/13

Resumen

El presente ensayo está atravesado por una reflexión sobre las imágenes y significados de la violencia. Con el interés de advertir un conjunto de clichés de percepción sobre la misma, los cuales arrasan con toda problematización de lo real, se propone someter estas representaciones a una crítica seguida de una propuesta de desplazamiento analítico. Para ello se examinan diferentes situaciones relacionadas con jóvenes y contextos escolares, en las que se presta especial atención a lo indecifrible, a lo inquietante y al choque de cuerpos, obstáculos para la construcción de un “común”. Apoyado en tal examen, el desplazamiento que se intenta proponer invita a pasar de unos discursos apoyados en una idea de déficit, y soportados en fuertes discursos morales, a unas perspectivas que indaguen por las potencias del caos y las posibles variaciones vitales.

Palabras clave: violencia, juventud, contextos escolares, discurso moral

Abstract

This essay is based upon a reflection on the images and meanings of violence. In the interest of identifying a set of clichés about the perception of violence, which eradicate all problematization of “the real”, it submits these representations to a critique followed by a proposed analytical shift. In order to do this, the article will examine different situations related to adolescents and school contexts in which particular attention is paid to the indecipherable, to the disturbing and the clash of bodies, obstacles to the construction of “togetherness”. Based in this examination, the proposed analytical shift suggests a moving away from discourses based on the idea of deficit and supported by strong moral referents and toward perspectives that inquire about the potential power of chaos.

Key words: violence, youth, school contexts, moral discourse

Resumo

O presente ensaio esta assente numa reflexão sobre as imagens e significados da violência, com o fundamental interesse de alertar para um conjunto de análise estereotipada da mesma e que podem invalidar toda a realidade desta problemática. Tais representações subjugam-se a uma crítica acompanhada de uma proposta de deslocamento analítico. Para tal, examinam-se as diferentes situações relacionadas com os jovens e com os contextos de escola, onde o indecifrável, o perturbador, o choque dos corpos --os quais se constituem nos obstáculos para a construção de um sentimento “de comum”—recebem uma especial atenção. Na base de tal apreciação, o deslocamento proposto passa através de um discurso deficitário, apoiado por fortes argumentos morais, mais do que a umas perspectivas que escrutem o potencial do caos e as suas variações vitais.

Palavras chave: Violência, juventude, contextos escolares, discurso moral.

Nota preliminar

El presente ensayo supone un esfuerzo por integrar un conjunto de reflexiones en torno a distintas experiencias investigativas llevadas a cabo en escuelas del conurbano de Buenos Aires, Argentina, orientadas en conjunto por una pregunta sobre el poder de la escuela en tiempos de crisis institucional. Su primera parte, relacionada con el problema de la violencia, rescata planteamientos formulados en 2002 por la autora en compañía de Elvira Martorell, Estanislao Antelo y Mario Zerbino. La segunda parte retoma aspectos centrales de la investigación “Nuevas formas de agenciamiento educativo” (FLACSO 2007-2010), proyecto asociado al estudio “Escuela, violencia y subjetividad”, y realizado entre 2003 y 2006 con el auspicio del Ministerio de Educación de la Nación.

Presentación

Propongo abandonar el discurso de la violencia. ¿Se trata de una negación fáctica? ¿De una ilusión que ve materializado por doquier aquel mandamiento que reza no matarás? ¿O, acaso, de una suerte de ciencia ficción, a la manera de un retorno a los años cincuenta cuando el Estado prometía los recursos de gestión de una vida en común? El abandono que aquí sugiero no pretende ser abrupto. Antes bien, está atravesado por un camino sinuoso que parte de tensionar la imagen de la violencia para luego ensayar un giro en la misma. Al desplazar la violencia, no se espera más que sugerir, en su lugar, nuevas imágenes que piensen lo indescifrable, lo inquietante, los choques de cuerpos, las tensiones y obstáculos de un común, todo ello desde una percepción que se pregunta por las potencias del caos y las posibles variaciones vitales.

Del malestar en la cultura a la cultura del padecimiento

En un reportaje periodístico, Fernando Ulloa (2012) planteaba que hemos pasado del “padecimiento en la cultura”, provocado por el hecho de vivir tensionados entre los mandatos y los deseos, entre las prohibiciones y las posibilidades, entre los límites y los impulsos, a la “cultura del padecimiento”. En esta última, lo amenazante no se reduce a un elemento concreto. Aquí, la misma vida se torna amenazante, agresiva, hostil. El despojo es uno de sus signos más flagrantes: despojo del trabajo, de la protección sanitaria y

social, del esfuerzo acumulado, de las instituciones de sostén, de los lugares de responsabilidad, de los otros, del vínculo con el semejante. El peligro de “cultura del padecimiento” es que el sujeto pierde el valor cotidiano para vivir, convirtiéndolo en coraje reactivo inundado de desesperación. En una cultura que mata a las personas con la indiferencia, el riesgo es que el único “mandato” que se inocule sea el de la muerte.

¿Cuándo la violencia es un problema?

El término “violencia” pierde su potencia descriptiva cuando se usa para nombrar múltiples episodios de la vida social. En este caso, conviene comenzar con una pregunta por qué se pretende designar cuando se hace referencia a dicho término.

Si se echa una mirada retrospectiva a la historia de la humanidad, se advierte que la violencia está en la base de la constitución de las sociedades. Grandes pensadores la han nombrado para describir transformaciones sociales acontecidas o imaginadas. La Revolución Francesa, La Independencia de los EEUU, La Revolución de Mayo, así como otros acontecimientos radicales de ruptura, constituyeron hitos violentos en tanto se trató de movimientos fundadores de otros órdenes sociales. El propio Freud apela al mito de Tótem y Tabú para recordarnos que la cultura es producto de una violencia fundadora. Cuenta la leyenda que son los propios hermanos quienes, luego de haber matado al padre, gozador único de todas las mujeres, se vedan voluntariamente el acceso a lo prohibido, reparando de este modo la culpa retroactiva por el crimen cometido. Ya no será necesario, diría Freud, que la prohibición recaiga en la figura del padre real; en adelante, su autoridad tendrá como representante a la Ley. Es el pacto fraterno, pues, el que funda la Ley, al tiempo que será esta misma la que marcará subjetivamente a los humanos para que la figura del “semejante” tenga lugar. Este relato resuena en Hobbes, cuando le adjudica al Estado el monopolio de la violencia legítima como la forma de evitar la guerra de todos contra todos en la lucha por la sobrevivencia.

Norbert Elias pensaba que la violencia funda la civilización, ya que para ser parte de la vida social será necesario adjudicar una determinada dirección a los comportamientos humanos. Mediante la coacción externa, en primer término de la mano de las instituciones y luego mediante el control interno,

los individuos serán socializados a la cultura legitimada. A los individuos, destaca el autor, se les va inculcando desde pequeños una regulación cada vez más diferenciada y estable del comportamiento. La ventaja secundaria de la represión de las pasiones “inconvenientes” estará en el aumento de las cadenas de conexión social. El lazo social, entonces, lejos de ser espontáneo, es producto de una serie de operaciones que sancionan los modos legítimos de habitar el mundo. La familia y la escuela nos han enseñado que no podemos decir y hacer lo que queramos, sino que debemos “violentar”, controlar, frenar o reprimir ciertos impulsos y orientarlos apropiadamente, si deseamos ser parte de la vida social.

El carácter fundador de la violencia no la redime, sin embargo, de sus componentes expulsivos. La fundación de la nación Argentina, por ejemplo, supuso exclusiones y silenciamientos culturales de nativos e inmigrantes. De manera análoga, la modernidad, concebida como pensamiento fundador de la cultura oriental europea, al tiempo que impulsó la secularización de la vida social y el desarrollo del conocimiento, significó un esfuerzo por borrar polisemias y ambigüedades. Aún así, todas estas violencias produjeron fundaciones, nuevas formas de vida social y nuevas posibilidades para los sujetos.

Empero, no toda violencia es fundadora. La historia nos enfrenta también a violencias meramente destructivas, fuertemente represivas y aniquiladoras que nada tienen para fundar. Es la violencia de las guerras; la de los terrorismos de Estado; la de los fundamentalismos que se constituyen en la ilusión de perseguir, a cualquier costo, el “bien”, esa entidad pura en nombre de la cual toda alteridad es amenazante. Recordemos que su nombre sobrevino el nazismo que buscaba la pureza de la raza; que en nombre del “bien” la dictadura militar se erigía como salvadora de la pureza de la patria, y que sobre el mismo principio se levantaron discursos como el de la dictadura del proletariado, que arropados en presunciones libertarias arrasaron con las especificidades propias de los procesos de diferenciación social.

Volvamos ahora, desde otra mirada, al carácter fundador de la violencia. Para el psicoanálisis, la violencia es constitutiva de la condición humana: el nacimiento, el límite de un padre a su hijo, pasando por el acto de aprender comportan elementos violentos. Piera Aulagnier nos habla de “violencia primaria” cuando se refiere a la función materna en tanto codifica y violenta

significaciones sobre el niño. Es la madre quien decide si éste tiene frío, hambre, sueño; si está contento o triste. Ella no descifra un mensaje; antes bien, lo significa. Se trata de una violencia que sólo se legitima en un momento de la vida pero que, si permanece, es detonante de las posibilidades de creación de las propias significaciones.

El problema, entonces, no yace en la violencia en sí, sino en la misma cuando no tiene nada que fundar y se ha apoderado del sujeto. Se trata, en este caso, de la esa violencia preocupante que arroja al sujeto fuera del lazo social; la que convierte al otro en pura amenaza, puro objeto fácilmente eliminable; la que disuelve la disputa porque arrasa con la relación social. Se trata, también, de esa violencia paralizante que se torna retórica mediática, y que se alimenta del miedo en procura de innumerables artificios de seguridad. Lo problemático de la violencia en cuestión no es su concepción como un demonio que anida en algunos sujetos, sino las formas de adquiere y los efectos sociales que desencadena. Al respecto, cabe preguntarse ¿de qué se trata hoy la violencia? Si no es fundadora, ni represiva en los términos ideológicos, ¿qué particularidad revela? Es más, si acordamos que la violencia no es producto de la ausencia de los regímenes de seguridad o de la laxitud de los mecanismos represivos, ¿de qué es producto?

Ciertas tesis nos sugieren pensar que la violencia contemporánea es efecto de la impotencia instituyente de la Ley para marcar subjetivamente a los humanos. Lewkowicz (2004) señala que lo único que tenemos en común es el hecho de estar sometidos a las mismas leyes o por lo menos de ser nombrados por ellas del mismo modo. En este sentido, si la hipótesis de la caída de la Ley es verosímil, el problema de la violencia merece formularse no como una relación conflictiva con el otro y con la ley sino como el síntoma de su disolución. El problema al que nos enfrentamos no es entonces la violencia como escenario de disputa y transgresión, sino la violencia como síntoma de la caída de la Ley, de un mandato que nos excede pero que media entre cada uno de nosotros y habilita la creencia en un universo compartido.

Estas consideraciones traen consigo otra serie de preguntas sobre la violencia, sus definiciones y sus contenidos: ¿qué nombramos cuando decimos violencia? ¿Es posible “leer” allí algo del orden de un lenguaje en los bordes de una codificación instituida? ¿Qué pensamientos se tornan eficaces para

activar formas plurales de estar con los otros? ¿Cómo pensarnos en tensión y no en un estado de amenaza a nuestra propia existencia? Interrogantes como estos son los que recorrerán las reflexiones que se plantean a continuación, relacionadas con la violencia juvenil, especialmente en contextos escolares.

Señales de violencia

Los siguientes son testimonios recopilados de un periódico Bonaerense del mes de agosto de 2001:

“El tiro se escuchó seco. Pikachú vio el caño apuntándole y ensayó una súplica: no tires boludo, no tires. No le sirvió. Cayó fulminado por el balazo. Tenía 20 años y había estado en el patio de tierra de una casa de la villa, en una fiesta. Entre cerveza y cerveza, al ritmo de una cumbia quiso conquistar a una chica. Enseguida supo que tenía otro pretendiente pero no cedió” (Diario Página 12, 21 de agosto de 2001).

“Roberto cuenta las moneditas en la palma callosa de su mano y se para dos pesos. Uno lo pone en un bolsillo. La otra va a parar a otro bolsillo. Un peso, el filo entre la calma y el sudor del miedo. Un peso es lo que piden los bolseritos por las calles de Bernal o limpiando parabrisas en alguna esquina de Quilmes. Es el valor del peaje que se cobra en los pasillos de la villa. Y puede ser el precio de matar o morir, según la reacción del momento. Roberto lo sabe por eso todos los días sale con esas dos monedas en sus bolsillos. Una para el viaje, otra por si me la piden” (Diario Página 12, 21 de agosto de 2001).

“En la defensoría legal que funciona gratis en la villa la mayoría de las consultas son de madres con hijos que empezaron drogándose, terminaron robando y ahora están presos. Secuencia que puede empezar muy pronto, demasiado: apenas se deja atrás la salita celeste del jardín. Muchas veces ya a los 6 años la calle comienza a suplir las aulas de la escuela. Enseguida se descubre el olor a pegamento. Andan con una bolsita de poxi pegada a la nariz a cualquier hora del día. Se los puede ver tosiendo, moqueando, con los ojos llorosos, eufóricos, irritables. Sin sentir el frío o el calor, impredecibles, temblorosos, ¿sin niñez? (Diario Página 12, 21 de agosto de 2001).

Algo se insinúa tras estos testimonios. Los niños ya no son niños. Los jóvenes crean sus reglas de juego. Los adultos les temen o se sienten impotentes. ¿Estamos frente a monstruos transgresores a una ley vigente, producto de su laxitud progresiva? En los testimonios relatados es posible advertir que la figura del semejante ha caído o está suspendida. Si acaso hay otro, ese es el próximo, con el que se arma alianza coyuntural, pero que nada guarda del atributo del semejante, apelativo con que nombrábamos a un otro cualquiera. Si este semejante ha caído es porque la Ley, más allá de su actualidad jurídica, dejó de marcar íntimamente a los sujetos y de moldear sus comportamientos. Aquí, entonces, parece radicar el problema central, justamente en la caída de la potencia enunciativa de una terceridad (Ley), algo que está más allá de mí y del otro pero que media entre ambos para que la vida en común sea posible.

Este tipo de violencia, manifiesta de manera descarnada en países como Argentina, asoma como marca de una época. Rancière la llama “crueldad excesiva”, y la define como un “mal de ello”, es decir, un mal motivado por el resquebrajamiento más primario en la relación entre el yo y el mundo. El “mal de ello” escenifica el cortocircuito más elemental en la relación del sujeto con el objeto que es causa de su deseo: la fantasía es que el otro posee el tesoro-objeto que nos pertenece; nos lo ha arrebatado y por eso no lo tenemos. El asesinato de Pikachú, el personaje de los testimonios relatados más arriba, que muere a manos de su rival por haberle robado a su chica, ilustra la irrupción del “mal de ello”. Nada puede interponerse en el “deseo”, aquí devenido puro impulso.

No hay límites entre el otro y yo; la emocionalidad circula desbordada. Balibar (Zizek, 2001: 364), por su parte, señala que esta violencia “subjetiva” es la contracara de una violencia “objetiva”, aquella que expulsa diariamente a millares de sujetos de las condiciones de humanización, esa que los coloca en la categoría de despojo humano, que los libera a su absoluta iniciativa de sobrevivencia; esa violencia que se produce en última instancia por efecto del quiebre de un entorno que haga de la relación social un territorio de fuerza subjetiva. Estas consideraciones plantean otros interrogantes tan complejos como los hasta aquí considerados: ¿de qué preocuparnos, entonces? ¿De los hechos de violencia en sí mismos, o de la precariedad excesiva? ¿De los hechos de violencia, o del quiebre del lazo social? ¿De los hechos de violencia, o de la imposibilidad de hacer del otro un otro con el que pensarnos en el mundo?

En busca de la enunciación en la violencia

Si la violencia hablase, ¿qué diría? Si fuera interrogada, ¿qué se escucharía? Diversos estudios realizados en Latinoamérica (Reguillo, 2000) sugieren que la violencia juvenil contemporánea es un componente más de los territorios de constitución de identidades. Es interesante observar, al respecto, que lo que une a los grupos que participan de actividades “delictivas” desborda la frontera misma de la violencia. Lo delictivo, o lo que hubiéramos tipificado como conductas antisociales, no es excluyente en la vida de los jóvenes. Antes bien, aquí se revela un dato importante sobre los modos de sociabilidad juvenil: el hecho de que lo delictivo, lo lúdico y lo expresivo ocupan el mismo lugar en la vida de muchos jóvenes. No siempre se trata de agrupamientos premeditados para la delincuencia, sino de vínculos motivados por la búsqueda de alianzas, de redes de complicidad, de oportunidades de encuentro, de experimentación y de desafío al coraje. El estudio sobre las “bandas” (gangués) brasileras nos sugiere que su dinámica de conformación es tan paradójica y compleja que escapa a cualquier tipificación. En general, pertenecer a una banda puede significar tanto implicarse en el tráfico de drogas como volverse un cantante de rap y ser estudiante al mismo tiempo.

Por esta razón, más que clasificar unas conductas “disruptivas” y aplicar apresuradamente sanciones ejemplares, se debe indagar por las múltiples y paradójicas formas en que los jóvenes procuran dotar de contenido sus vidas. En condiciones sociales de exclusión y de banalización de la muerte, la “violencia” remite entre otras cosas a un estilo de estar juntos, a una forma de vivir y desafiar el tiempo. Un estudio realizado en 1999 por UNESCO-SETUR en la periferia de la ciudad de Brasilia (Brasil), señaló que la violencia era percibida por los jóvenes como una fatalidad que “sucede porque tiene que suceder”. Ésta, por lo demás, no se presentaba cargada de una connotación valorativa homogénea: en algunos casos era válida como defensa en circunstancias de agresión y humillaciones; en otras, se justificaba como forma de obtener satisfacción a determinadas aspiraciones. La violencia es un fenómeno común y corriente en la vida cotidiana de muchos jóvenes para los que no existe un mañana y a quienes la muerte roza constantemente. No es de extrañar entonces que éstos encuentren en el riesgo un modo de vivir y construir su subjetividad. La “banda”, de hecho, se percibe por sus miembros

como un espacio alternativo, una esfera de relaciones, una esfera valorativa y un lugar en el que son reconocidos y se espera algo de ellos.

Entre la destitución plena y la pertenencia, el sujeto elegirá esta última más allá de las formas y peligros que pueda acarrear. Fraternidad, liderazgo, protección, cohesión grupal y legalidades propias constituyen, así, marcas de un “nosotros juvenil” donde eventualmente se incluyen actos violentos cuyos significados deben inscribirse en el contexto de condiciones sociales disponibles. Frente a tal panorama se dibujan varias opciones: desoír ciertos modos de presentación de la condición juvenil; expulsarlos; percibirlos como fatalidad; o preguntarnos qué puede verse allí más allá de la violencia.

La violencia, en tanto ruptura con el otro, no debe empujarnos a situar a los sujetos que la protagonizan por fuera de la condición humana. La posición ética, diría Badiou (2000), no renunciará a buscar en cada situación una posibilidad hasta entonces inadvertida, aunque sea ínfima. Lo ético radica, pues, en movilizar todos los recursos para activarla.

La violencia en la escuela y las potencias del caos

Nunca como hoy parece haberse hablado tanto de violencia escolar, con los medios inundando sus espacios con hechos violentos y la ineludible presencia de una violencia “mediatizada” que ahonda la sensación de inseguridad entre docentes y padres.

La escuela no parece ser un espacio que atemorice. Por eso, la violencia en la escuela, o contra maestros y/o compañeros, pone de relieve un hecho paradójico: el que la institución por excelencia encargada de producir sujetos de ley, semejantes y ciudadanos, puede ser al mismo tiempo un escenario reiterado de violencia. El viejo dispositivo disciplinario parece haber colapsado. Su fragilidad forma parte de una transformación más general que viene produciéndose en occidente, y que tiene que ver con los cambios en los modos de control social y los nuevos modos de producción de subjetividad.

Frente a la perplejidad derivada de tal paradoja, parecen multiplicarse las propuestas de estrategias para enfrentar la situación, todas ellas con características similares: programas de control de la ira, de mediación, de modificación de conductas, etcétera. Estas medidas, que coinciden en poner de manifiesto la gravedad de las epidemias de violencia juvenil, tienen el

problema de encontrarse atravesadas por un modo “negativo” de pensar la cuestión. Bajo su lente, la situación se interpreta en términos de déficits, de un orden, una totalidad, una plenitud de ser que se ha perdido. Estamos, en palabras de Bergson (1996), frente a un falso problema. El orden o la imagen idealizada del mundo revela una ilusión fundamental, un movimiento retrógrado de lo verdadero mediante el cual consideramos que el ser o lo existente preceden al acto creador.

El discurso de la violencia nos empuja a imágenes de prevención, y en la prevención sólo aflora un gesto de evasión. El problema permanece, aquí, despojado de su dimensión creadora. ¿Cómo pasar de la evasión a la creación? La propuesta es leer las potencias del caos, entendiendo este último no como mero desorden, sino como una velocidad infinita en la que se esfuma cualquier forma. El caos nos devuelve la sensación de que allí en ese desenfreno, en esa mezcla ilegible de elementos, en ese desprendimiento de todo referente, no hay nada. ¿Se trata de un equívoco? No del todo, pero sí en parte. Lo que se percibe como nada es un vacío porque no se ve una forma que sirva de base o referente. La pregunta, en este sentido, es si hay en ese caos componentes para hacer brotar alguna forma, alguna una variación que arme escenas de nuevos intercambios.

“Los niños ya no vienen como antes”, relatos de una investigación

Uno de los obstáculos más graves que se interponen a los intentos de abordar los problemas asociados a la violencia escolar, yace en la creencia de que es posible apreciarlos sin abrir una discusión sobre las transformaciones que tienen y han tenido lugar en el campo de la subjetividad. Sin una reflexión de este tipo, la violencia solo logra aparecer como un término con el cual nombrar todo aquello que se desamarra de las representaciones. El relato presentado a continuación, retomado de una entrevista realizada en el marco de una de las investigaciones que nutren estas reflexiones, ofrece una muestra particularmente ilustrativa de la importancia de la subjetividad a la hora de estudiar un fenómeno como el aquí considerado.

Marcelo, un niño de 12 años, le pide a Cristina (directora de una escuela del conurbano bonaerense) que le permita ir todos los días a la escuela nueva. Habían acordado un plan acotado de asistencia escolar. Marcelo se

pelea constantemente y genera situaciones inmanejables para los maestros. La última vez, y luego de ser agredido por una compañera, salió corriendo de la escuela para buscar un cuchillo con el que después quiso entrar para cobrar venganza. El relato del episodio por parte del niño sorprende por su desparpajo, su estilo descarnado y su referencia a una vida barrial hecha de cuerpos contra cuerpos. No obstante, sorprende aún más lo inaudito de la situación. El testimonio de Marcelo deja ver, en la escuela, la densidad de una vida permeada por la violencia. En su enunciación no se perciben rastros de una subjetividad reglada, aquella que distingue zonas permitidas de otras prohibidas. Marcelo es alumno, y aún así se presenta despojado de los atributos propios de una subjetividad pedagógica. Cristina lo escucha perpleja. No lo juzga. Tampoco celebra lo que dice. Ella es la directora, y sin embargo puede escuchar lo que es dicho en los márgenes de lo institucional; es capaz de conectarse con las inconsistencias escolares.

Marcelo quiere ser militar.

Y ¿que te gusta de ser militar?

Que voy a hacer que todo ande derecho, como deber ser.

Pero entrar con un cuchillo a la escuela es ir bastante torcido

Y, bueno, pero yo me defendí.

Y ¿por qué no viniste a pedir ayuda en la dirección, o fuiste a hablar con tu maestra?

Cristina no estaba y mi maestra nos veía en el piso, y sólo decía (en tono burlón imita la aparente desidia y letanía del gesto de su maestra) dejalo Karen, dejalo.

Ella tenía que haberla separado pero no lo hacía. Tuvo que venir un amigo y sacarla de encima de mí. Pero yo en la escuela no me peleó. Sólo los sábados.

¿Cómo los sábados?

Sí, los sábados —contesta. Relata las peleas callejeras que mantienen él y sus hermanos con otros niños del barrio.

Marcelo cuenta situaciones de impactante dramatismo. Su relato fluye naturalmente, sin que se perciba gesto alguno que delate incomodidad alguna. Parece no reparar en el asombro que provocan los episodios que comparte, como si acaso se hubiera suspendido toda mediación entre los hechos en bruto y su significación.

¿Pero no tenés miedo de salir lastimado o que te maten?

No le tengo miedo a la muerte.

¿Te da lo mismo vivir o morir?

Sí. Bueno, hoy vivís; mañana tal vez no.

¿Pero no tenés ganas de hacer cosas?

Sí, me gusta estar con mi familia, pero bueno, es así. Hoy vivo y mañana puedo morirme.

Marcelo cuenta que apenas tuvo tiempo de cubrirse la cara en el momento en que Karen lo golpeaba. Es evidente que teme ser lastimado. No obstante, esto parece funcionar a modo de respuesta automática, refleja, frente a un peligro inminente. La muerte como percepción de límite, de condición que paradójicamente confiere sentido a la vida en las coordenadas de una temporalidad finita, no parece habitarlo. No se trata de la muerte coexistiendo con la vida, sino de una muerte real que, lejos de funcionar como la membrana que al tiempo que separa, exalta lo vital en su diferencia, debilita el sentido de la vida en una pura indiferenciación. A los ojos de una subjetividad del progreso, amasada en proyecciones trascendentes, la vida ha perdido relieve. El problema, podría plantearse, no radica en la pérdida de un sentido trascendente de la vida, sino en el oscurecimiento de su sentido inmanente. Como dice Deleuze (1999), “nada es más penoso que explicar y dar sentido a la vida. Hay algo mejor que hacer: vivir, vivir el devenir-sujeto de la vida”.

Marcelo cuenta hechos muy duros con absoluta naturalidad.

Cuando fui a visitar a mi hermano, me enseñó a hacer una pistola.

Con sus manos, hace los ademanes que indicarían la forma en que deben limarse sus partes para luego componerse el arma. No aclara que la visita fue a la cárcel, y resulta verosímil suponer que no se trata de un ocultamiento expreso sino de una familiaridad tal que hace irrelevante mencionarla o no. “Ir de visita” supone ir al encuentro de alguien en su lugar de residencia. Para Marcelo los lugares de residencia están en la calle, en su casa y en la cárcel, siendo el primero y el último los que revisten mayor densidad. Las experiencias que marcan su vida, sus valoraciones, vínculos y relatos, se nutren de las vivencias que transcurren en esos territorios.

El día de la inauguración de la nueva escuela, Marcelo está junto a otros niños en el patio. Se parece a una cárcel, dice.

¿En qué se parece? La escuela es amplia, colorida, bien equipada, de una muy cuidada construcción.

Y... mirá... todo tiene rejas como en la cárcel.

¿De dónde conoces tanto una cárcel?

De visitar a mi hermano. ¿Ves? Este es el patio de los presos. Allí, la puerta enrejada por donde entran las visitas. Abi arriba, los pabellones.

Marcelo no cesa de encontrar similitudes. Cabe señalar aquí que no se trata de equivalencias simbólicas. Resultaría un equívoco suponer que aquí se confirma la hipótesis de Foucault sobre las instituciones de encierro. Foucault (2003) analizó ampliamente la lógica de una sociedad disciplinaria, revelando la gramática de una maquinaria cuyo poder radicaba en la separación nítida de los espacios, la vigilancia de los cuerpos y la codificación de los lenguajes. Esta sociedad procura producir y administrar diferencias antagónicas: de un lado, la normalidad; del otro, la anormalidad en todas sus facetas.

Marcelo no es el producto de la maquinaria disciplinaria, sino más bien el efecto de su estallido. Ya no se trata de subjetividades de encierro, sino de existencias a cielo abierto que, en plena contingencia, navegan sin distinción de fronteras por diversos territorios despojados de una simbolización instituida. El relato de la vida de su hermano en la cárcel es de una crudeza inusitada.

Qué duro ver a tu hermano allí, ¿no?

No, la pasa bien. Pero también hay peligro. Mientras dormís, cualquiera viene con el cordón de la zapatilla y ¡zas!, te mata. Y bueno imagínate que le pasa a uno de mis hermanos y el otro escribe una esquela a mi mamá: <<mamá ayer mataron a Gastón. Espero que no estés tan mal>>.

Parece tratarse de una risible ironía. Sin embargo, y de inmediato, Marcelo acota:

Bueno, pero ella va a estar mal. Cómo no va estar mal si matan a un hijo. Además, si eso pasa, nunca vas a saber quien fue. Al que mata, si está por robo, no se le suman penas porque nadie avisa.

Marcelo relata un mundo siniestro que no hace más que revelar descarnadamente los efectos de un universo desreglado. No para de hablar. La presencia de los entrevistadores no parece incomodarlo, aunque se muestra sorprendido y casi no puede dar crédito a una ignorancia que los primeros no intentan disimular. Su lenguaje está hecho de fragmentos cuyos términos, aunque formalmente convencionales, eluden todo resto de significación común. Habla de mulas que no son mulas, gatos que no son gatos, templos que no son lugares de rezo. A cada rato se le preguntaba “¿qué es eso?”. El niño responde con miradas de asombro y comentarios del tipo

¿Pero ustedes. dónde viven? ¿De dónde son ustedes?

De la capital

Ah, yo fui para ahí un día y me perdí. Volví tarde a la noche.

¿Y a dónde querías ir?

No sé.

¿Pero, a qué ibas?

A cirujear [andar la calle]. Me subí a un colectivo y me bajé en un lugar que no se cuál era.

¿Te asustaste?

No.

Y, ¿qué pasó cuando llegaste a tu casa?

Nada. Mi mamá me dijo: ¿che, donde anduviste?

El discurso de Marcelo, si bien no parece estar marcado por moralidad alguna, deja entrever la existencia de lazos afectivos. En todo lo que cuenta hay hermanos, madre, sobrino; nexos compactos hechos de una materialidad que parecen escapar de toda relación a la ley.

Le prometí a un tipo que voy a terminar séptimo para entrar a la escuela militar.

¿Vos querés ser militar?

Sí. Me imagino de uniforme llevando el cajón de mi mamá cuando se muera

—La madre de Marcelo no está enferma y sólo tiene 49 años.

Mi mamá quiere que sea militar, y yo voy a serlo.

¿Y si tu mamá te pidiera que fueras médico?

Bueno... y en un gesto que no admite dudas, mira fijo y agrega-, sería médico.

¿Y qué harías siendo militar?

Patrullaría el barrio y agarraría a los que están con la pasta, la coca; haría que todo ande derecho.

¿Vos probaste?

Enojado, responde: Ni abí. Yo con esas cosas nada que ver, no me gustan.

Y ¿qué harías si ves a tu hermano choreando [robando] o vendiendo droga?

Lo agarro.

¿Y si se resiste?

Le tiro a las rodillas.

¿Lo matarías?

No. Le tiro a las rodillas para que no se escape.

Marcelo no titubea en decir que “reventaría” a cualquiera que ataque a su familia. Incluso agregar que se sentiría bien, pero tratándose de sus afectos cuidaría muy bien el blanco. Sus relatos –al igual que los de otros niños con los que dialogamos– están poblados de situaciones de enfrentamiento, hostilidad, coraje reactivo, adrenalina; emociones todas desplegadas en “la banda”. Las peleas de los sábados son entre bandas, o entre familias que hacen las veces de una. Pero junto a las cualidades conflictivas se asoman formas lúdico-expresivas. Marcelo cuenta que las peleas con “los Lozano” –una familia barrial– empezaron por la murga. Él y sus hermanos armaron una murga [comparsa de música y baile] con la que competían en muestras organizadas en barrios vecinos. Según dice, siempre ganaban, y aprovecha para hacer alarde de sus destrezas corporales:

Bailo desde chiquito. Mi mamá me llevaba a la murga en la que bailaba. Yo los miraba bailar y los imitaba.

Ganar una “pulseada” murguera se convierte en una ocasión de demostrar (y demostrarse) el “aguante”. Sin embargo, no alcanza con la exuberancia del movimiento, del color y del sonido propia de la estética festiva. Es necesario un exceso de adrenalina aportado por la inminente amenaza de un enfrentamiento. El grupo, la banda, el aguante colectivo, necesitan de pruebas constantes para reactualizarse. La murga hace grupo, pero el conflicto le aporta una consistencia de mayor densidad constitutiva. La banda es una configuración que sólo se sostiene en el fluir de emociones desbordantes. La socialidad toma forma contundente en la intemperie o en la dinámica de una vida que no se deja atravesar por valores institucionales. La escuela está allí. Marcelo va, pide quedarse todos los días y aduce que solo lo mueve la expectativa de ser militar.

Puede decirse que, nuevamente, la escuela se dibuja como recurso-oportunidad, pero habría que dilucidar sus cualidades. No se trata sólo de un cálculo costo-beneficio, de ir a la escuela para poder seguir en la escuela de suboficiales.

Es sorprendente que tanto Marcelo como muchos otros niños de la escuela vayan en busca de Cristina en reiteradas apariciones fugaces. La escuela se convierte en un espacio cuya habitabilidad depende de quienes estén a su cargo. No es la codificación de sus espacios lo que la hace funcionar, sino la tonalidad que imprimen las presencias. Presencias vulnerables, perplejas, pero abiertas a las más inverosímiles señales que abran alguna posibilidad de composición. Es enigmática la relación de los niños con la escuela, si bien es posible hallar pistas que insinúan que ésta se hace posible en el uno a uno, o más precisamente en una delgada línea de conexión que descansa en una condición: la percepción de que una lógica se ha agotado, aquella que funda lo común a partir de una maquinaria de funciones y lugares preestablecidos.

Habría que pensar la operatividad de una presencia que, no siendo figura portadora de una ley trascendente, pone palabra donde no la hay, condición donde no se percibe límite alguno. Destituida del poder de una función, Cristina es, no obstante, una figura “alojante” (valga el neologismo). Entre la directora, los niños, las madres y los investigadores hay algo en común: una condición de ser “subjetividades de intemperie”, transitando el desfondamiento de aquellos segmentos que dieron forma sólida a la existencia. Entre Marcelo y su directora no hay anterioridades fundando lo común. Entre Cristina, directora de escuela, y los investigadores, estudiosos de la educación, no hay comunes preexistentes. Hoy, todas las formas de vida experimentan el vacío de estar arrojadas a un mundo revestido de pura contingencia. La “perturbación ominosa” (Virno, 2002) de estar expuestos a la intemperie, al tiempo que dispersa a los sujetos, los sitúa frente a la necesidad de poner a prueba sus capacidades constitutivas de composición social.

¿Qué ves cuando me ves?

El mundo escolar está lleno de respuestas. La atención flotante encarnada especialmente en los niños toma la forma de “déficit de atención”. Las reacciones de enfrentamiento o confrontación son nombradas por los “especialistas” como síndrome de “oposición desafiante”. La percepción fragmentaria de la temporalidad es catalogada como “déficit en las

competencias temporales”. Los comportamientos reactivos de cualquier índole son denominados como “violencia”.

Se entra a una escuela con una imagen en la cabeza, con una idea de lo que es una institución de este tipo. Se espera, pues, cierta regularidad de los cuerpos (velocidades, movimientos). Sin embargo, lo que se encuentra es un desacople entre vivencia y representación. Da igual que quien entre sea un docente, un padre, un investigador. Sucede casi siempre que algo en la manera de estar, en la manera de ser de los niños, aparece como desarreglado, al menos en relación con nuestras expectativas. Esa diferencia puede ser captada en el tono desenfadado con que los niños hablan a los adultos, en la imposibilidad de los docentes de disponer el aula, o en un descalabro más general de cada uno de los dispositivos con que la escuela, aún hoy, cuenta para hacer lo suyo.

Ahora bien, si se cambia la perspectiva, lo que en principio es visto como inquietante por peligroso, puede pasar a ser percibido en términos de fuerza que vale la pena indagar. Al respecto, puede resultar útil adelantar algunas reflexiones en torno a lo “no escolar” y sus potencias.

La potencia de lo no escolar

Lo “no escolar” remite a aquellas formas de habitar un tiempo (lenguajes, sensibilidades, ritmos) que escapan a nuestras estrechas visibilidades gestadas en la ilusión de un mundo a imagen y semejanza de las expectativas. Dichas formas no pueden aprehenderse desde subjetividades disciplinarias. Conviven en dura y agónica lucha con las invariantes escolares que, a pesar de todo, también se sostienen. Aunque cueste reconocerla, pues sus lógicas han sido trastocadas, la escuela sigue estando allí. Su permanencia nos habla de una victoria pírrica (que agota más las fuerzas del vencedor que del vencido) puesta en cuestión día a día. De hecho, basta con preguntarse si realmente eso sigue siendo una escuela para dudar, es decir, para que renazca esa racionalidad cartesiana que se creía enterrada y se intente deducir su existencia desde el pensamiento previo. Sin embargo, la realidad cotidiana de docentes y alumnos no se deja atrapar por esta clase de pensamientos cargados de supuestos. No hay escuela sin más, porque los supuestos e invariantes sobre los que pretendemos definirla no funcionan. Cada día hay que activar una energía nada despreciable para hacer brotar una experiencia de aprendizaje.

A propósito de la inestabilidad de los vínculos propia de contextos como los aquí analizados, y de posibles formas de hacerle frente a partir de experiencias centradas en la escuela, vale la pena traer a colación lo sucedido con una experiencia de radio escolar llevada a cabo en una de las instituciones estudiadas durante la investigación.

La iniciativa de una radio escolar provino de los mismos estudiantes, como resultado de un debate sobre el film “Radio Favela”. Esta experiencia, si bien tuvo un carácter integrante y cohesionador, también dejó ver la fragilidad de los lazos y pertenencias. Los niños a cargo del proyecto (alumnos de séptimo y octavo y niños del barrio que habían abandonado la escuela) sintieron que su vida tomaba una visibilidad inesperada. Tan pronto intuyeron que se trataba de un espacio que podía asumir cierta intensidad, se conectaron con éste con arrojo inusitado. El “enganche”, sin embargo, no deja de ser intermitente. Lentamente se fue construyendo una ingeniería de radio, bajo la idea de que para hacerlo no era necesario ser profesional mediático, y que cualquier cosa que estuvieran dispuestos a decir encerraba un valor comunicacional. Al mismo tiempo, iba creciendo la percepción grupal de que hacer radio no era únicamente hablar al micrófono, sino también cubrir una serie de roles que se iban conociendo con nombre y tareas: “coordinación de aire”, “operación técnica”, “móvil”, “equipo de producción previa”. El movimiento generado en torno al proyecto, y que llevó a bautizarlo como “La Batidora”, revela el grado de apropiación con respecto al proyecto.

El miedo inicial fue perdiendo terreno. Los estudiantes comenzaron haciendo los programas escondidos tras la biblioteca, con el ánimo de pasar desapercibidos. Con el tiempo, la necesidad de presencia y visibilidad fue ganando fuerza en ellos. Para los implicados, era importante recibir reconocimiento por parte de compañeros y profesores, al igual que hacerse a una idea del alcance de lo que se iba gestando.

Progresivamente, los niños fueron tornándose críticos de sí mismos. Querían que todo saliese bien, y que su radio se asemejase a lo que escuchaban en sus casas. Las tensiones, por supuesto, no se hicieron esperar, generalmente bajo la forma de resquemores frente a la integración de niños que no pertenecían al grupo escolar. La presencia en el proyecto de figuras barriales de peso abrió un mundo de disputas por el poder sobre la radio.

Daba la impresión de que los niños de la escuela se sentían “invadidos” en su espacio y a la vez celosos por la elocuencia de estos otros personajes con vidas intensas que transcurrían por fuera de las paredes del aula.

El poder de los niños iba creciendo a medida que la radio generaba nuevas acciones. Durante el verano, por ejemplo, buscaron la opción de hacer radio en otro lado. Había una voluntad que los habitaba, manifiesta en movimientos de búsqueda constante para que no agotase lo que se había abierto con la experiencia. No obstante, había momentos en que pareciera que la consistencia grupal que se iba constituyendo corría el riesgo de disolverse por cualquier pelea. Esta última situación, ¿revela acaso un signo de estos tiempos? Los conflictos intermitentes ponen en cuestión la consistencia del proyecto. Habrá que pensar cómo convertir estas dinámicas sociales en una pregunta que pueda alojarse en la gestión de la experiencia aquí trabajada, más que intentar limpiar el emprendimiento de toda interferencia.

La radio, en este caso, representa varias cosas. Una experiencia que mina la obviada mediática; un espacio de invitación a juntar lo que insiste en separarse (desertores, alumnos, niños que no van a la escuela); una pregunta por cómo hilvanar voluntades barriales; una oportunidad para recoger material de reflexión sobre los recursos y sensibilidades de los niños y hacerlos trabajar en nuevos problemas.

Comentarios finales

El presente texto comenzó con una invitación a abandonar el discurso que enfatiza la imagen de la violencia. La reflexión de ahí desprendida permitió mostrar que tras este propósito no había un interés de negación empírica, sino más bien un propósito de desplazamiento con respecto a un conjunto de clichés de percepción que hacen ver lo real a partir de un criterio de déficit.

En la línea de este desplazamiento, resulta conveniente mostrar el giro que conduce a una primera pregunta por la violencia a un pensamiento ulterior en torno a lo “no escolar”. Mientras la violencia conduce a intentos evasivos y compele a multiplicar planes, programas y artificios de seguridad (por cierto inseguros), la segunda dimensión permite tomar ese diferencial portado especialmente por los chicos, y ensayar una diferencia que en este caso toma la forma de un emprendimiento radial.

A propósito, cabría plantear lo siguiente: si fuera posible un alejamiento (casi imposible) de las pasiones y los juicios atados a una experiencia “violenta”, podría llegarse a una idea de potencia. Este giro es ilustrado claramente por Spinoza: imaginemos un sujeto que porta un martillo, con él le pega a una cabeza y con él también golpea el parche de un tambor. En un caso, las consecuencias de esa fuerza se ven no sólo en la destrucción de una vida, sino también en la eliminación de la posibilidad de que tenga lugar una nueva combinación de fuerzas. En el otro caso, por el contrario, lo que sobreviene al golpe es una multiplicación de sonidos que pueblan la existencia. En lo segundo, se tiene una relación propiamente dicha (golpe-tambor); en lo primero, nada más que una restricción de lo vital.

Lo “no escolar”, entonces, no está anidado propiamente en datos objetivos. Antes bien, es el resultado de una lectura, de una percepción que se pregunta por la potencia de una fuerza para hacerla funcionar en un plano de encuentros.

Referencias

- Aulagnier, P. (1988). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Badiu, A. (1994). *Reflexiones sobre nuestro tiempo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Corea, C. y Duschatzky, S. (2002). *Chicos en banda*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones*. Madrid, España: La Marca.
- Deleuze, G. (1996). *El bergsonismo. La intuición como método*. Madrid, España: Cátedra Teorema.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Elías, N. (1979). *El proceso civilizatorio*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económico.
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires, Argentina: La Marca.
- Imbert, G. (1992). *Los escenarios de la violencia*. Barcelona, España: Icaria.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Salamanca, España: Sígueme.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Norma.
- Ulloa, F. (31 de enero de 2002). *Cultura del padecimiento*. Diario Página 12, Buenos Aires,
- UNESCO-SETUR (1999). *Gangues, galeras, legados e rappers. Juventud, violencia y ciudadanía*. Brasília, Brasil.
- Virno, P. (2002). *Gramática de la multitud*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Zizek, S. (2001). *El sujeto espinoso*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.